

Representações de alunos filhos de imigrantes e não imigrantes acerca dos seus direitos na escola*

Feliciano H. Veiga

Universidade de Lisboa

Palavras-chave: imigração, direitos dos alunos, apoio dos professores, adolescência, escola inclusiva.

Mais de cinquenta anos depois da aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em dez de Dezembro de 1948, depara-se ainda com situações de sistemáticas transgressões dos direitos humanos. Centrado nos alunos e na escola, este estudo teve como objectivo a determinação do grau de existência dos direitos dos alunos, por um lado, e, por outro, a análise da relação entre tais direitos e a nacionalidade, ao longo da escolaridade ocorrida na adolescência. Foi constituída uma ampla amostra de sujeitos pertencentes a escolas da Grande Lisboa, diferenciados ainda quanto ao género e à escolaridade. Os direitos foram avaliados com o instrumento multidimensional *Children's Rights Scale*, que apresenta as dimensões: provisão, protecção, relação, estima, instrução, e autodeterminação. Os resultados obtidos permitiram registar que os alunos declararam a existência de tais direitos na escola, num decréscimo significativo ao longo da escolaridade; a variação dos direitos com a nacionalidade foi encontrada apenas em situações muito específicas e conjugadas com o ano de escolaridade. No âmbito da discussão dos resultados, são relevadas implicações — e consequentes recomendações —, num destaque à ideia da falta de intervenções no sentido da promoção dos direitos dos alunos, dos direitos humanos e dos direitos em geral.

* Este estudo foi apoiado financeiramente pela FCT para o período 2003-2005, e desenvolvido no Centro de Investigação em Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL), R. Ernesto Vasconcelos, Edif. C6-2º, 1749-016 Lisboa, Portugal. Informações podem ser pedidas a Feliciano Veiga (fhveiga@fc.ul.pt). Este artigo foi apresentado no *I Congresso Internacional: A Imigração em Portugal e na União Europeia* —, realizado em Vila Real de Santo António: Centro Cultural António Aleixo, 9-10 de Dezembro de 2005.

A aprovação, em dez de Dezembro de 1948, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, veio consignar o reconhecimento da dignificação de todos os seres humanos, “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Porém, mais de cinquenta anos depois, depara-se com situações de sistemáticas transgressões dos direitos humanos, sobretudo em situações de guerra, mas também no que respeita a grupos sociais minoritários (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Sparks, 1994). A Declaração de 1948 estipula que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Estes são dotados de razão e de consciência e devem agir uns com os outros num espírito de fraternidade” (artigo 1º). Uma função eminente da educação e, por isso, da escola é a de estar ao serviço da promoção do conhecimento e da prática dos direitos dos alunos.

Em 1989 foram adoptadas Convenções que falam não somente dos direitos de protecção e de assistência, mas também de liberdade. A criança deve ser protegida contra a violência, a brutalidade, os maus-tratos, as penas cruéis; ela não deve ser privada de liberdade de modo arbitrário. Há, sobretudo, o direito de se exprimir, de dar a sua opinião sobre os problemas que lhe dizem respeito. Artigos da Convenção dos direitos da criança referem que “as opiniões da criança devem ser levadas em consideração em relação à sua idade e ao seu grau de maturidade” (artigo 12º). Entre nós, existem já alguns estudos sobre os direitos, como o trabalho sobre os *direitos de cidadania* (Benavente, Mendes & Schmidt, 1997), ou o estudo sobre o direito à educação (Monteiro, 1995; 1998).

Em anterior estudo (Veiga, 2001), observou-se que os direitos psicossociais com menor existência na escola apareceram, numa escala de 1 a 5, entre o parâmetro *existe mais ou menos* (3) e o parâmetro *existe muito* (4); os direitos com maior existência situaram-se entre o parâmetro *existe muito* (4) e o parâmetro *existe muitíssimo* (5). Nas *análises diferenciais* dos resultados, observou-se que, no que respeita ao *ano de escolaridade*, os jovens do 9º, quando comparados com os do 7/8º anos, percebem a existência de menos direitos na escola e em casa (protecção, relação, estima, instrução),

sendo, no entanto, superiores na importância atribuída a essas dimensões. Isto mesmo ocorreu quanto à *idade*, na comparação dos jovens mais velhos (14 anos) com os mais novos (12-13 anos). É provável que o avanço para o fim da escolaridade obrigatória (9º ano) dilate as exigências gerais feitas a tais indivíduos, passando estes a percepcionarem mais obstáculos à concretização de tais direitos; poderá ainda acontecer que a maior necessidade de afirmação nos sujeitos mais velhos (Erikson, 1980) contribua para a importância — maior nos sujeitos mais velhos que nos mais novos — atribuída aos direitos, e provavelmente daí a percepção de uma menor existência desses mesmos direitos nos sujeitos mais velhos. No referido estudo, os direitos diferenciaram-se também em função do número de *reprovações*. O sub-grupo de jovens com reprovações viu-se como tendo menos direitos em casa (dimensões protecção, instrução e autodeterminação) e na escola (estima e relação). Os alunos mais fracos na escola apareceram, assim, como tendo menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interacção comunicacional. A *zona de residência*, outra variável considerada, desfavoreceu os jovens do meio rural, quando comparados com os do meio urbano, na provisão e na instrução. No entanto, os jovens do meio urbano, sentiram como menos existente a protecção e a estima, na escola como em casa. Uma hipótese explicativa foi a de que o maior anonimato e a menor facilidade de relações de vizinhança nos meios urbanos contribuam para a explicação dessa ocorrência; por outro lado, a inferioridade dos jovens do meio rural no direito à provisão e à instrução poderá dever-se à menor concentração, aí do que no meio urbano, de sub-grupos de nível de instrução familiar baixo, com menor valorização da frequência escolar (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Veiga, 1995), e ainda à menor existência de estruturas escolares de qualidade. Observou-se, ainda, que os jovens com pior *rendimento escolar* percepcionaram como menos existentes os seus direitos na escola, mas sobretudo em casa, e isto em várias dimensões dos direitos. É provável que a promoção de competências cognitivas se ligue ao desenvolvimento da capacidade de afirmação assertiva na obtenção dos direitos psicossociais, ou que o melhor desempenho escolar seja premiado com a facilitação do acesso aos direitos psicossociais. Tais dados

poderão indicar a necessidade de facilitar o relacionamento entre os alunos mais fracos e os melhores alunos, destacando a ideia de que todos têm direito a um sadio desenvolvimento humano; por outro lado, a estimulação do sucesso escolar, com o envolvimento de professores e pais, afigura-se como uma boa via de promover a importância e a existência dos direitos psicossociais dos jovens. Os dados permitiram identificar o *apoio dos professores* como uma das melhores maneiras de ampliar a existência dos direitos psicossociais dos jovens na escola e em casa. Tal apoio apareceu associado com todas as dimensões dos direitos psicossociais, sobretudo com a estima e a autodeterminação. A estima manifestada pelo professor ao aluno no processo de construção da sua identidade, no sentido de Erikson (1980), e a consideração pela sua autodeterminação, no sentido de Maslow (1970), destacam-se como importantes meios de valorização (Jordan & Goodey, 1996; Neto, 2004).

Para além destes estudos, depara-se, no âmbito da investigação científica, com falta de trabalhos específicos sobre as percepções dos jovens acerca da existência e da evolução dos seus direitos, na escola e em geral (Jordan & Goodey, 1996; Schlene, 1992; Sparks, 1994; Symonides, 1998; UNESCO, 1998).

O estudo aqui apresentado teve como *objectivo geral* a determinação do grau de existência dos direitos psicossociais dos alunos na escola e a análise da relação entre tais direitos e as variáveis ano de escolaridade e nacionalidade, ao longo da adolescência.

Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, apresentam-se os sujeitos da amostra, especificam-se os instrumentos de avaliação e relata-se o procedimento havido, numa metodologia que em seguida se apresenta.

Sujeitos

A *amostra* foi constituída por 318 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), de escolas da Grande Lisboa, englobando sujeitos dos dois sexos. Os sujeitos

apresentam-se repartidos por grupos de nacionalidades diferentes. Considerando a nacionalidade do aluno, a repartição foi a seguinte: 261 portugueses; 34 PALOP; 1 de leste; 8 brasileiros; 3 outra; 5 omissos. Atendendo à nacionalidade do pai do aluno, registaram-se: 233 portugueses; 69 PALOP; 2 de leste; 5 brasileiros; 3 outra; 6 omissos. Considerando a nacionalidade da mãe do aluno, surgiram: 231 (72,6%) portugueses; 70 (22%) PALOP; 2 (0,6) de leste; 6 (1,9) brasileiros; 3 (0,9) outra; 6 (1,9) omissos. A ilustração da distribuição dos sujeitos por nacionalidade encontra-se nos Gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos por nacionalidade

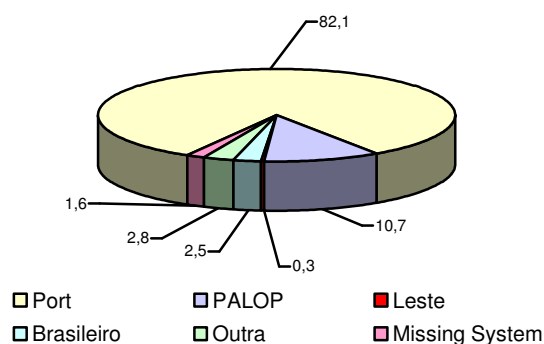


Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos por nacionalidade do pai

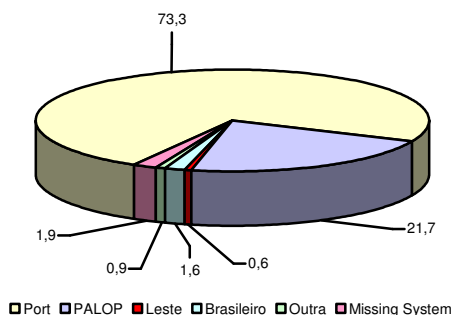
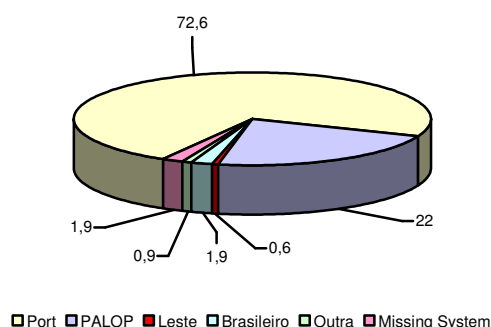


Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos por nacionalidade da mãe



Atendendo ao reduzido número de sujeitos em alguns dos subgrupos relativos à nacionalidade, e para maximizar as análises realizadas sem eventuais enviesamentos estatísticos, os resultados do estudo aqui apresentado foram considerados apenas em função da nacionalidade da mãe do aluno.

Instrumentos

Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children's Rights Scale - CRS* (Hart, 1995), após agrupamento dos itens em factores específicos (Veiga, 2001): provisão, protecção, relação, estima, instrução, autodeterminação. As respostas foram de tipo *Likert*, e, no presente estudo, numa escala de concordância acerca da existência do respectivo direito, de 1 a 6, desde completamente em desacordo a completamente de acordo. Trata-se de uma escala com elevados coeficientes de consistência interna das unidades semânticas, ou dimensões, para vários grupos de pertença estudados em contexto português (Veiga, 1999). O inquérito utilizado incluiu ainda perguntas específicas para avaliar outras variáveis, como a nacionalidade do aluno, a do seu pai e a da sua mãe (para além de outras variáveis aqui não consideradas).

Questões de estudo

O objectivo do estudo levou, em primeiro lugar, à determinação da posição

relativa dos direitos psicossociais. Mais especificamente, foram colocadas as seguintes questões de estudo:

Q1: Qual o grau de existência atribuído aos direitos na escola, quer em alunos de nacionalidade portuguesa quer de outras nacionalidades simultaneamente consideradas?

Q2: Como evoluem os direitos ao longo dos anos de escolaridade?

Q3: Ocorrerá algum efeito principal e da interação das variáveis ano de escolaridade e nacionalidade, nos direitos dos alunos?

Dada à falta de estudos prévios, é de sublinhar que os resultados assumem, naturalmente, aspectos de tipo *exploratório*.

Procedimento

Uma vez solicitada a devida autorização nas escolas, os questionários foram administrados em 2004. O preenchimento dos questionários pelos alunos foi supervisionado pelos professores das turmas envolvidos no estudo. Esta tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, tendo os alunos colaborado com base no voluntariado e dispondo de todo o tempo necessário para o devido preenchimento dos questionários.

Resultados

Destacam-se, em primeiro lugar, elementos informativos acerca do grau de existência atribuída aos direitos na escola, quer em alunos de nacionalidade portuguesa quer de outras nacionalidades. O Quadro 1 apresenta os três direitos a que foi atribuída maior e menor existência na escola. Os direitos com maior existência situam-se na dimensão relação (itens 13 e 15) e na dimensão reconhecimento (item 20),

independentemente das situações de nacionalidade. Com menor existência, surgem direitos situados na autodeterminação (item 23) e na provisão (item 21), seja na nacionalidade portuguesa seja nas situações de imigração; nos direitos menos existentes, depara-se, ainda, com o item 34 — “Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos” —, no subgrupo português, e com o item 4 — “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” —, ambos situados na dimensão protecção-segurança. Observou-se que os direitos psicossociais com menor existência apareceram (na escala de concordância de 1 a 6) entre o parâmetro *mais em desacordo que de acordo* (3) e o parâmetro *mais de acordo que em desacordo* (4). Os direitos com maior existência situaram-se no parâmetro *bastante de acordo* (5). A média dos 40 itens da CRS, na escala de concordância de 1 a 6, registou o valor de 4,48, situando-se entre o parâmetro *mais de acordo que em desacordo* (4) e o parâmetro *bastante de acordo* (5).

Quadro 1. Conjunto dos cinco direitos com maior e menor existência e importância, na escola e em casa (dimensões entre parêntesis).

Itens	Média
Portugueses	Mais existentes
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	5,30
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	5,22
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	5,11
	Menos existentes
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,92
34. (PS) Ser protegido de pessoas e situações que possam ferir os seus sentimentos.	3,86
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	3,73
Imigrantes	Mais existentes
13. (SE) Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	5,32
20. (RE) Ter um nome próprio desde o nascimento.	5,14
05. (SE) Escolher os seus próprios amigos.	5,09
	Menos existentes
21. (PB) Ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros.	3,90
04. (PS) Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	3,84
23. (AD) Poder gastar o seu dinheiro da forma que ele próprio escolher.	3,60
Legenda (dimensões dos itens): PB (provisão básica); PS (protecção-segurança); SE (relação sócio-emocional); RE (reconhecimento-estima); IE (instrução educacional); AD (autodeterminação).	

A fim de procurar saber como evoluem os direitos ao longo da adolescência,

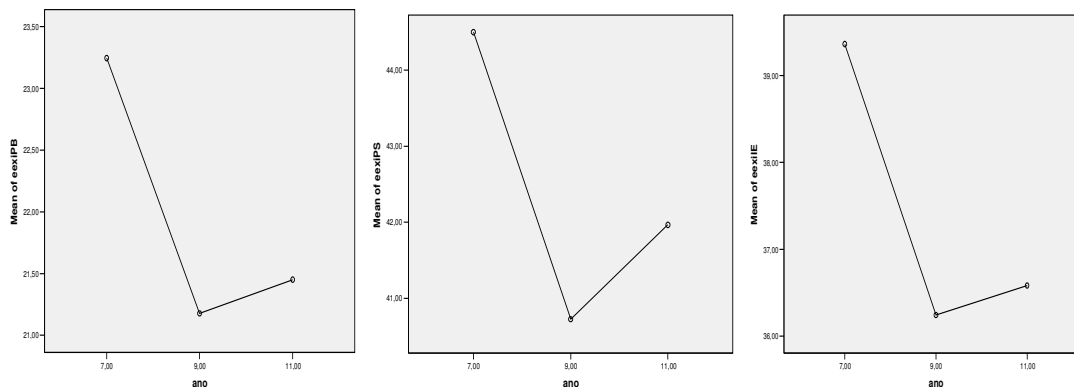
realizaram-se análises que permitiram ver se existiam diferenças significativas nas dimensões dos direitos, em função do ano de escolaridade. No quadro 2, apresentam-se os resultados significativos obtidos, e nos gráficos 4 aparece a sua ilustração. Na provisão, ocorre uma diminuição significativa do 7º para o 9º ano ($T=2,388$; $GI=101$; $p<0,01$), não ocorrendo alteração significativa do 9º para o 11º ano ($T=-283$; $GI=132$; ns). Muito semelhante é o que se observa nas dimensões protecção e instrução, embora as significâncias estatísticas sejam um pouco menores. Nas restantes dimensões dos direitos (relação, reconhecimento e autodeterminação) não se registaram diferenças significativas ao longo dos anos de escolaridade, na amostra total.

Quadro 2. Resultados nas dimensões da CRS, em função do ano de escolaridade

CCD / Ano		N	Média	Desvio-padrão	Contraste	T	Sig
Instrução	7º	58	39,3621	6,25958	7º> 9º	2,388	**
	9º	45	36,2444	7,59532	7º>11º	2,505	**
	11º	89	36,5843	6,20815	9º =11º	-,283	ns
Protecção	7º	46	44,5000	7,69632	7º> 9º	2,390	**
	9º	40	40,7250	8,21814	7º>11º	1,899	*
	11º	86	41,9651	6,61806	9º =11º	-,887	Ns
Provisão	7º	61	23,2459	5,74356	7º> 9º	2,156	*
	9º	45	21,1778	5,07798	7º >11º	2,222	*
	11º	91	21,4505	4,09678	9º =11º	-,307	Ns

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$; ns = não significativo

Gráficos 4. Representação das médias nos direitos, dimensão provisão (eexiPB), protecção (eexiPS) e instrução (eexiIE), em função do ano de escolaridade.

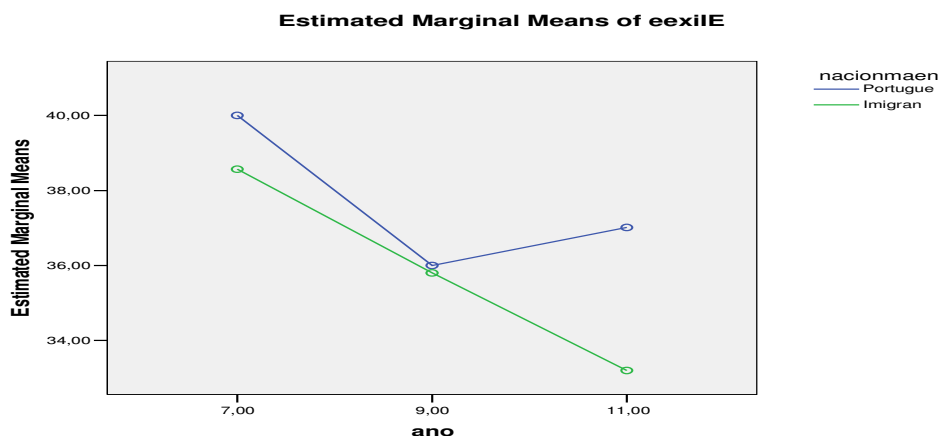


Para além do estudo das oscilações da existência dos direitos com os anos de escolaridade, houve interesse no estudo da interacção das variáveis ano de escolaridade e nacionalidade. Na generalidade das situações, não se observam diferenças estatisticamente significativas nos direitos, entre os alunos com nacionalidade portuguesa e os alunos com outras nacionalidades, seja no 7º seja no 9º seja no 11º anos.

Quadro 3. Análise de variância dos resultados na dimensão *instrução* (eexiIE), segundo a nacionalidade (nacionmae) e o ano de escolaridade.

Fonte	Somatório dos quadrados	gl	F	Sig.
Ano	428,045	2	5,028	,007
nacionmae	72,329	1	1,699	,194
ano * nacionmae	48,000	2	,564	,570

Gráfico 3. Representação das médias nos direitos, dimensão instrução (eexile), segundo a nacionalidade (nacionmae) e o ano de escolaridade.



A merecer consideração, surgiram os dados na dimensão instrução (Quadro 3), ilustrados no gráfico 2. No grupo de nacionalidade portuguesa, observa-se uma diminuição do 7º para o 9º ano ($T=2,22$; $GI=62$; $p<0,05$), não ocorrendo alteração significativa do 9º para o 11º ano, corroborando os dados obtidos na amostra total. Quer no 7º quer no 9º ano de escolaridade, os contrastes entre as nacionalidades não se mostraram significativos, aproximando-se, contudo, de alguma significância estatística no 11º ano ($T=1,86$; $GI=87$; ns, $p<0,07$). Em suma, Observa-se uma diminuição dos direitos do 7º para o 9º ano, com tendência (embora não significativa) para aumentar do 9º para o 11º ano nos alunos portugueses e para diminuir nos alunos de outras nacionalidades.

Discussão e conclusões

Pode dizer-se que, em conclusão e de um modo geral, os jovens portugueses reconhecem que os seus direitos psicossociais existem na escola actual. No entanto, a existência desses direitos torna-se menos saliente em aspectos ligados à autodeterminação, mas também à protecção e à provisão. Observou-se que, quer nos

alunos portugueses quer nos filhos de mães imigrantes, os direitos com menor existência aparecem entre o parâmetro *mais em desacordo que de acordo* e o parâmetro *mais de acordo que em desacordo*, e os direitos com maior existência situam-se no parâmetro *bastante de acordo*.

Estes resultados confirmam, no que respeita aos alunos em geral, anteriores estudos (Veiga 1999, 2001). A não diferenciação entre alunos portugueses e alunos filhos de imigrantes aproxima-se de um recente estudo que não encontrou, entre tais sujeitos, diferenças na intimidade nem no amor (Pinto 2005), e ainda de um outro estudo que não encontrou diferenças significativas na satisfação com a vida entre jovens portugueses e indianos ou cabo-verdianos (Neto, 1995). É provável que tais resultados signifiquem a aceitação geral, pelos estudantes portugueses, dos estudantes filhos de imigrantes. O papel socializador da escola e a interiorização de valores por ela veiculados poderão, também, justificar a não discriminação observada. Numa linha menos optimista, uma outra explicação poderá estar na hipótese de uma hiper avaliação da existência dos direitos pelos filhos de imigrantes, devido a uma menor importância atribuída aos direitos na escola pelos imigrantes em comparação com os alunos portugueses. Esta hipótese explicativa poderia encontrar alguma consistência se, na leitura dos dados obtidos nos direitos à instrução, fosse significativa (e não apenas quase estatisticamente significativa) a diferenciação entre os alunos portugueses e os alunos imigrantes no 11º ano, sem tal ter ocorrido no 7º nem no 9º anos; poder-se-ia pensar que os alunos do 11º ano filhos de imigrantes teriam uma maior valorização da escola do que os seus pares, também filhos de imigrantes, que a abandonam, e portanto, atribuiriam maior importância aos direitos à instrução, dada a sua percepção de uma menor existência de tais direitos do que os alunos portugueses, também do 11º ano. Em posteriores trabalhos, poder-se-ia administrar a escala *CRS*, questionando os alunos acerca da existência e também da importância atribuída a cada um dos direitos.

No que respeita ao *ano de escolaridade*, os jovens do 9º, quando comparados com os do 7º ano, percebem a existência de menos direitos na escola (provisão, protecção e instrução), não se observando diferenças entre o 9º e o 11º ano. Tais resultados estão

na mesma linha do observado em anterior estudo (Veiga, 2001). É provável que o avanço para o fim da escolaridade obrigatória (9º ano) aumente as exigências gerais a tais indivíduos, passando estes a percepcionarem mais obstáculos à concretização de tais direitos; poderá ainda acontecer que a maior necessidade de afirmação nos sujeitos mais velhos (Erikson, 1980) contribua para a importância — maior nos sujeitos mais velhos que nos mais novos — atribuída aos direitos, e provavelmente daí a percepção de uma menor existência desses mesmos direitos nos alunos mais velhos. A manutenção destes elementos, (necessidade de afirmação, exigências feitas e importância dos direitos) entre o 9º e o 11º anos contribuiria para explicar a não diferenciação dos direitos entre tais anos, em conjugação com os contextos escolares do mesmo tipo.

A globalidade da informação obtida permite deduzir a ideia de que a intervenção na promoção dos direitos dos jovens deverá considerar a formação de professores, e a ligação da escola com a família e outros agentes sociais envolventes. O modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1986) poderá servir de enquadramento teórico à referida intervenção. Entendemos que, como referem várias fontes (Benavente, 1997; Monteiro, 1998; Symonides, 1998; UNESCO, 1998), novos direitos se levantam hoje — denominados de 4ª geração, como o direito ao ambiente —, que requerem formação educacional específica e novas conquistas. Em posteriores trabalhos, haveria interesse em, retomando estas questões, analisar os resultados em função de variáveis escolares e familiares consideradas simultaneamente, e ainda numa análise de conteúdo a questões abertas acerca dos direitos psicossociais. Em breve, pensamos poder apresentar um estudo comparativo do que se passa em Portugal e noutros países envolvidos neste projecto.

Uma das implicações para a escola é a de que os professores têm o dever de promover os direitos dos alunos, mas também, e ao mesmo tempo, ensinar-lhes os seus deveres, em relação com os direitos e deveres dos outros. Urge uma consciência crítica e intervencionista na promoção dos direitos de todos (Alves-Pinto; Lúcio *et al.*, 2002; Teixeira, 1995); mais do que propiciar aos alunos o conhecimento dos direitos, cabe à escola a formação de atitudes e comportamentos compatíveis com esses direitos. Nesse

sentido, em vez de tratar os direitos como mais um frio conteúdo curricular, é importante transformar o quotidiano escolar num espaço de convivência ética e democrática dos direitos. Lutar pelos direitos é ajudar a construir uma sociedade em que o bem-estar da maioria, o respeito pelas diferenças e a igualdade no espaço público deixem de ser utopia e se transformem em realidade. Compreendemos a escola como um espaço possível onde os direitos dos alunos possam ganhar, de forma efectiva, um sentido concreto, visto que as relações entre os indivíduos que nela convivem podem ser pautadas e sustentadas por acções e atitudes de diálogo, justiça, solidariedade e, principalmente, respeito mútuo (Filloux, 2002; Lúcio *et al.*, 2002; Mendes, 2002). Porque o aluno é o elemento central do futuro, é necessário que conheça os seus direitos e deveres, no âmbito de uma formação e educação integral como pessoa. A interiorização dos direitos pelos próprios e pela comunidade, não só ao nível do cognitivo mas também do sentimento e do afecto, é uma via necessária para a consolidação, autêntica e vivificadora, dos direitos do outro, a implicarem necessariamente os deveres de cada um.

Referências

- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Benavente, A., Mendes, H., & Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 24, 71-114.
- Boyden, J. (1994). The Relationship between Education and Child Work. Innocenti Occasional Papers Child Rights Series, Number 9. *United Nations Children's Fund, Florence (Italy). International Child Development Centre*. Florence, pp. 63.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*, vol. 6, pp. 187-251. GREENWICH. CT: JAI.
- Conceição, M. P. (2005). *Intimidade e amor em adolescentes portugueses e imigrantes* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Dallari, D. *et al* (1986). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus Editorial.
- Darley, J. M., Bluckberg, S., & Kinchla, R. (1991). *Psychology* (5ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plumen.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1982). *Maintaining sanity in the classroom* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle* (2ª ed.). New York: Norton.
- Euroscopie (1991). *Les Européens: Qui sont-ils? Comment vivent-ils?* Paris: Ed Larousse.
- Filloux, J. C. (2002). Ética, infância e direitos do Homem. *Colóquio do LEPSI do IP-FE-USP*.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merril-Palmer Quarterly*, 34, 223-237
- Hart, S. N. (1982). The history of children's psychological rights. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 58(1), 1-15.
- Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hurtig, M. C., & Pichevin, M. F. (1986). *La différence des sexes: Questions de psychologie*. Paris: Editions Tierce.

- Jordan, L. & Goodey, C. (1996). *Human Rights and School Change: The Newham Story Centre for Studies on Inclusive Education*, Bristol (England). *Centre for Studies on Inclusive Education, 1 Redland Close, Elm Lane, Bristol BS6 6UE, England, United Kingdom* (6. 50 British pounds), pp. 42.
- Lúcio, A. L., Leandro, A. G., Silva, F., Lucas, A. P. L. (2002). *Direitos Humanos e Cidadania* (1ª Edição). Caldas da Rainha: Nova Galáxia.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personaliy* (2ª ed.). New York: Harper and Row.
- Mendes, V. (2002). *Direitos Humanos: Declarações e Convenções Internacionais* (1ª Edição). Lisboa: Vislis Editores.
- Monteiro, A. R. (1995). *O Direito à Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nixon, M. (1987). Children's psychological rights. Comunicação apresentada no *10º Annual Colloquium of School Psychology*. Interlaken, Switzerland.
- Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pourtois, J. P. et al. (1991). *Dynamique de démarginalisation*. Bruxelles: Éd Labor.
- Scherer, L. P., & Hart, S. N. (no prelo). *State party reports on the education articles of the U. N. Convention on the Rights of the child*. Paris: UNESCO.
- Schlense, V. J. (1992). Children's Rights. *Social Education*, 56, 4, 201-202.
- Sparks, E. (1994). Human Rights Violations in the Inner City: Implications for Moral Educators. *Journal of Moral Education*; 23, 3, 315-332.
- Sudre, F. (1997). *Droit international et européen des droits de l'Homme*. Vendôme: PUF.
- Symonides, J. (1998). *Human Rights: New dimensions and challenges*. Paris: UNESCO.
- Teixeira, M. (1994). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Turner, B. S. (1990). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24, 42.
- UNESCO (1998). *Taking action for Human Rights in the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- UNICEF (1988). *The proposed UN convention on the rights of the child: Info-paper 2*. New York: Author.
- Veiga, F. H. (1996). Estudo de um Instrumento de Autoconceito Escolar: O Self-concept as a Learner Scale. In L. Almeida et al. (Ed.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT (pp. 365-380).

- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (2ª Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1999). Percepções dos Alunos Portugueses acerca dos seus Direitos na Escola e na Família. *Revista de Educação*, Vol. VIII, nº 2, pp. 187-199.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- Veiga, F. H. (2002). Representações dos Alunos do 3º Ciclo acerca da Existência dos Direitos Psicossociais na Escola. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalidade e Diversidade — A escola cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H., García, F. & Caldeira, M. J. (2005). Cidadania em função da *dotação* (Sobredotação *versus* infradotação), ao longo da adolescência. *Sobredotação*, Vol.6, 293-310.